

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI:

**ESTÁGIO CURRICULAR: O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DOCENTE EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**INTERNSHIP: THE MOVEMENT OF IDENTITY CONSTRUCTION FROM
NARRATIVES OF TEACHER TRAININGPRACTICUM: NARRATIVAS DE INFORMES SOBRE CÓMO SE CONSTRUYE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL*Teresa Sarmento*

Universidade do Minho – Portugal

Simone Albuquerque da Rocha

Universidade Federal do Mato Grosso – Brasil

Rosenilde Nogueira Paniago

Instituto Federal Goiano – Brasil

Resumo: Este artigo resulta de investigação que focaliza o Estágio como espaço de aprendizagem e construção da identidade docente, em contexto de formação inicial, no Brasil e em Portugal. O objetivo foi analisar como estagiárias brasileiras e portuguesas entendem o componente do Estágio no processo de construção da sua identidade profissional. Para tanto foram delineadas algumas questões: Que elementos são destacados como relevantes pelos estagiários? De que maneira o Estágio contribui para a construção da identidade docente? Como caminho metodológico optou-se pelo uso das narrativas recolhidas em relatórios e memoriais de formação, adotando-se assim uma abordagem qualitativa de análise. O suporte teórico é sustentado por referenciais da área da formação de professores, área multidisciplinar em que diferentes saberes se cruzam. Os dados revelaram que os movimentos de construção identitária se acentuam no espaço/tempo do Estágio, destacando-se nas narrativas que esse processo ocorre em diferentes contextos, e que a observação, a (auto)reflexão e as relações estabelecidas nesse período são fundantes para o processo de tornar-se professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio. Construção da identidade docente.

Abstract: This paper results from an investigation of Internship as a space for learning and construction of the teaching identity, in the context of initial formation, in Brazil and Portugal. The goal was to analyze how Brazilian and Portuguese trainees understand the Internship component in the process of building their professional identity. Firstly, some questions were outlined: What elements are highlighted as relevant by trainees? In what way does the Internship contribute to the construction

of the teaching identity? As a methodological path, we chose to use the narratives collected in training reports and memorials, adopting a qualitative approach to analysis. The theoretical support is supported by references from the area of teacher training, a multidisciplinary area in which different knowledge crosses. The data revealed that the movements of identity construction are accentuated in the space / time of the Internship, highlighting in the narratives that this process occurs in different contexts, and that observation, (self) reflection and the relationships established in this period are foundations for the process of becoming a teacher.

Key-words: Teacher training. Internship. Construction of the teaching identity.

Resumen: Este artículo es resultado de una investigación centrada en las prácticas educativas consideradas como espacio de aprendizaje y de construcción de la identidad docente, en el contexto de la formación inicial, de Brasil y Portugal. El objetivo fue analizar la comprensión de las pasantes sobre las prácticas docentes en el proceso de construcción de la identidad profesional. Con este objetivo, se formularon un conjunto de cuestiones: ¿Qué elementos esenciales subrayan las pasantes? ¿De qué manera las prácticas docentes contribuyen para la formación de la identidad docente? Se adoptó la metodología de análisis cualitativo, aplicada a la recogida de narrativas de informes y memorias de formación. El marco teórico corresponde a la formación de profesores, de carácter multidisciplinar. Los resultados revelan que los movimientos para la construcción de la identidad se acentúan en el espacio/tiempo de la práctica docente. En las narrativas destaca el papel esencial de la observación, la autoformación y las relaciones establecidas durante este período para la constitución del docente.

Palabras-clave: Formación del professorado. Estágio. Construcción de la identidad docente.

Introdução

O Estágio¹, segundo a literatura científica da área de formação de professores, constitui um momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência. É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores. Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica.

Com a finalidade de refletir sobre os processos de formação profissional docente tendo como foco o Estágio, pesquisadoras do Brasil e de Portugal uniram suas pesquisas para a

¹ No Brasil, esta componente formativa, no curso de formação de professores, recebe a designação de Estágio Curricular Supervisionado, enquanto que em Portugal é apelidado de Prática de Ensino Supervisionada. Neste texto utilizaremos a designação genérica de Estágio, indicando, quando tal se justifique, indicadores que estabeleçam as diferenças existentes na conceção, organização e desenvolvimento, consoante se trate de um ou de outro país.

discussão. Assim, entram em discussão a proposta de Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UMFT/CUR), Brasil, e o Curso de Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, Portugal. O objetivo desta investigação é analisar como as estagiárias² brasileiras e portuguesas destes cursos entendem o componente do Estágio no processo de construção da sua identidade profissional. Para tanto foram delineadas algumas questões: Que elementos são destacados como relevantes pelas estagiárias? Como as estagiárias relacionam os conteúdos das disciplinas do curso à fase prática do Estágio? Que representações sobre a formação se apresentam nas narrativas acerca do período do Estágio? De que maneira manifestam que o Estágio contribui para a construção da identidade docente? A partir dos estudos e de fundamentação teórica relativa a área de formação de professores, a abordagem qualitativa permeou as investigações com os sujeitos, sendo estes, oito estagiárias do Brasil e oito estagiárias de Portugal. Para a recolha dos dados, utilizamos as narrativas contidas nos relatórios finais do Estágio (em Portugal) e nos memoriais de formação no percurso da formação inicial, prioritariamente os que se coadunam com o período do Estágio (no Brasil), por considerarmos que os mesmos são valiosas alternativas de (auto)formação, acompanham os processos de desenvolvimento profissional e os movimentos de construção identitária dos futuros professores; além disso, constituem elementos significativos para a nossa construção de conhecimento enquanto pesquisadoras.

O Estágio como contexto de formação

No Brasil, o Estágio no curso de Pedagogia, foi regulamentado ao longo das últimas décadas, primeiramente pela Resolução CNE nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura. Posteriormente, passa a ser regulado pela Resolução CNE nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e aponta que o Estágio deve ser desenvolvido desde o início da formação. Para tanto, aponta três fases: a da observação dos espaços onde a docência se desenvolve, a observação da regência em sala de aula junto a um professor e a de regência acompanhada pelo professor da sala e do orientador do Estágio. Na segunda fase, a da observação da regência, os alunos atuam como

² Uma vez que os cursos referenciados são frequentados maioritariamente por mulheres e a pesquisa se baseia em narrativas de estagiárias, utilizaremos o género feminino ao longo de todo o texto.

observadores e auxiliares de professores nas atividades inerentes à profissão. Na fase final, a de regência, o estagiário assume a sala de aula com a supervisão do professor da sala e do orientador.

Em termos gerais³, podemos dizer que a formação de professores no Brasil se ampara na Resolução CNE nº 2 de julho de 2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada”. É possível perceber que nesta resolução é valorizada uma formação perspectivada na investigação e reflexão, aspectos sinalizados em seus artigos 5º e 7º. Não obstante, é dado especial destaque aos conhecimentos sobre objetos do ensino e dimensão pedagógica, aspectos estes destacados no art. 13º. Importante se torna salientarmos que esta legislação de 2015, em seu art.22º, define que os cursos de formação de professores terão o prazo de dois anos a contar de sua publicação para fazerem as devidas adaptações, o que se daria em 2017, prazo posteriormente alargado para três anos, ou seja, até 2018.

Na atual legislação, o Estágio, no Brasil se dá em fases que se estendem ao longo do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, com um total de 400 horas, em turmas então compostas pela demanda social, sendo requisito para o ingresso na licenciatura, a aprovação no vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, no Brasil, no caso da UFMT/CUR (caso em que foi realizado o estudo), o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) se dá em cinco semestres letivos ao longo da formação.

Nesse espaço de formação docente os licenciandos iniciam o Estágio em instituições não formais no intuito de conhecerem outros espaços não escolares em que se processa o ensino-aprendizagem. Para tanto, visitam Organizações não Governamentais (ONGs), associações, comunidades, entidades filantrópicas, programas, projetos, entrevistando gestores, professores, alunos e pais a fim de coletarem dados que lhes possibilitem compreender em que estes espaços contribuem para a formação social e humana dos participantes, jovens, adultos e crianças. Ao final do Estágio, segue-se o seminário de

³ Para conhecimento mais alargado sobre a organização da formação inicial de professores, propomos a leitura dos seguintes textos:

PANIAGO, R.N; SARMENTO, T. ;ROCHA, Simone.O estágio curricular supervisionado e o programa brasileiro de iniciação à docência: convergências, tensões e contributos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.30, n.2, p. 33-58, 2017

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone. Narrativas sobre o estágio na formação de professores no Brasil e em Portugal. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación**, vol. Extr., n. 06, p. 383-388, 2017.

SARMENTO, T. . Tempos De Mudança Na Formação Das Educadoras De Infância. in Essentia, Sobral, Ver. De Cultura, Ciência, e Tecnologia, UEVA, v.17, n.1, p. 67-102, 2016.

PANIAGO, R.N; SARMENTO, T.. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 76-103, set./dez., 2015.

socialização das reflexões e análises dos ambientes investigados quando são salientadas as conclusões a que os licenciandos chegaram sobre a contribuição deste processo para a sua formação docente, que depois são registradas em uma narrativa-memorial.

Uma segunda fase, no ano seguinte, concretiza-se em agendar visitas e entrevistas com gestores de escola e de sala de aula para observar e investigar sobre questões pedagógicas, envolvendo também estudos e análise do Projeto Político Pedagógico em algumas instituições de educação infantil de diferentes naturezas. Este processo é socializado em seminários e registrado em memoriais. Esta narrativa deve atender algumas indagações, quais sejam: os conteúdos do curso e as condições para a análise do Plano de gestão, dos projetos e das relações que se desenvolvem na escola no processo de ensinar e aprender; as condições para acompanhar e avaliar as experiências/vivências no/do Estágio e sua relação com a formação docente.

No semestre seguinte há o período de regência, com o acompanhamento do orientador e do professor da escola. Concluída esta parte, precedida pela observação participante, plano pedagógico de intervenção e regência, procede-se a entrega do relatório, culminando com o seminário final do Estágio, quando são socializadas experiências significantes da regência na Educação Infantil, e a escrita do memorial.

O período que procede ao da Educação Infantil, é o Ensino Fundamental, que obedece aos mesmos trâmites introdutórios à regência, agora em outra organização curricular, envolvendo o espaço da escola, a gestão e a sala de aula.

Os professores regentes acompanham e aprovam junto aos orientadores o plano pedagógico dos estagiários até seguir-se o período da regência, finalizando a entrega do relatório, o seminário socializador e a escrita do memorial.

O Estágio na UFMT/CUR é desenvolvido em escolas públicas, o que segundo Silvestre (2016, p.152), constitui-se em voltá-lo “para uma realidade profissional específica, permitindo que reconfigure suas representações sobre a escola pública e sobre a sua profissão, o que contribuiria para os processos de construção de sua identidade profissional”.

Em Portugal, os cursos são atualmente norteados pelos princípios definidos pelo designado Processo de Bolonha. Este Processo decorre da Declaração de Bolonha, documento assinado, em Bolonha, a 19 de junho de 1999, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, em que se comprometeram a promover reformas no sistema de ensino superior dos seus países, segundo critérios comuns. Este documento define “um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir,

até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado”, de forma a viabilizar a mobilidade académica, com o principal propósito da promoção da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas.

A implementação do processo de Bolonha⁴ obrigou, no campo da educação e da formação de professores, a uma revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, transcrita no Decreto-Lei 46/1986, de 14 de abril - lei que determinou que a formação de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário se fizesse a nível do ensino superior. Isto se deu com o Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, e que veio, sobretudo: a) a criar condições para o acesso, a todos os cidadãos à aprendizagem ao longo da vida; b) a adoção de um modelo de organização do ensino superior em três ciclos; c) a mudança de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; d) a adoção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS⁵), baseado no trabalho dos estudantes.

A formação de professores passa então a ser regulada pelo Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro⁶, o qual vem definir “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio, e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente” (Preâmbulo, p.1320). Neste Regime Jurídico é apontada a habilitação profissional de mestre para a certificação de grau profissionalizante para a docência, passando a formação a ser estruturada da seguinte forma: no caso de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, a formação se dá por meio de uma Licenciatura em Educação Básica (LEB), a ser acrescida necessariamente com um curso de Mestrado profissionalizante em Ensino, numa dessas áreas.

Igualmente é necessário a Licenciatura numa área específica do saber e o Mestrado em Ensino em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e do ensino secundário. Posteriormente, e após um primeiro ciclo de avaliação dos cursos realizada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), os cursos são reformulados de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014.

4 (www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha, acessado em 18/01/2018).

5 ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System. Um ano académico tem 60 ECTS, o que corresponde a um período entre 1500-1800 horas de formação; logo, a partir daqui, um estudante que faça mobilidade académica terá que realizar na universidade de acolhimento o mesmo número de créditos que realizaria na sua universidade de origem.

⁶ A A3ES é uma fundação de direito privado, instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado.

Assim, de acordo com a normativa atualmente em vigor, do total dos 120 créditos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, um mínimo de 48 ECTS serão obrigatoriamente de Prática de Ensino Supervisionada, sendo os restantes distribuídos por, no mínimo, 36 ECTS para as Didáticas específicas, 6 ECTS para a Área educacional geral e 18 ECTS para a Área de docência. As Universidades, no âmbito da sua autonomia científica, podem fazer o ajustamento destes valores.

Na LEB os estudantes têm duas disciplinas – uma no segundo ano do curso e outra no terceiro ano - que garantem a aproximação a contextos educativos, escolares ou não escolares, tais como creches, jardins-de-infância, escolas do 1º e do 2º ciclos, quintas pedagógicas, museus, ludotecas e outros, onde realizam observação. O tempo dedicado a esta dimensão é muito curto, cerca de 15 a 20hrs por ano, não estando previsto à partida que realizem intervenção educativa nesses contextos.

No primeiro ano do mestrado os alunos realizam uma semana intensiva de observação em contexto, num semestre em jardins-de-infância e no segundo semestre em escolas do 1º ciclo, também para observação mas em que comumente são desafiados a realizarem pequenas intervenções. As tarefas formativas realizadas nestas semanas são orientadas pelos professores que lecionam as disciplinas didáticas.

No segundo ano, o mestrado inclui um período de Estágio, sendo o do primeiro semestre em jardins-de-infância e o do segundo semestre em escolas do 1º ciclo, no qual os estudantes, inseridos em contextos reais de trabalho, com o apoio contínuo do professor cooperante (professor titular da turma) e com o apoio semanal do supervisor da Universidade, desenvolvem a sua prática pedagógica. Esta prática desenvolve-se numa fase inicial de observação, a que se vai articulando, ao longo do semestre, a liderança da intervenção pedagógica esporádica para finalizar com a organização, desenvolvimento e avaliação autónoma dessa ação educativa.

O Estágio, nestes mestrados, são desenvolvidos junto de educadoras ou professores, obrigatoriamente com cinco anos de experiência profissional, durante dois semestres. Como documentação, cada estagiário tem que produzir uma reflexão escrita semanal, a qual é base para a reunião de supervisão, e a produção de um portefólio semestral do trabalho realizado.

Pretende-se que os portefólios cumpram como princípios gerais a 1.estruturação flexível e construção continuada – que seja coerente e inteligível, estando sujeito a sucessivas reformulações ao longo da sua construção; 2.seleção representativa - os documentos selecionados para inclusão no portefólio devem ser representativos da diversidade das tarefas

formativas desenvolvidas, de forma a que a sua leitura permita aceder a situações, vivências e produtos relevantes do percurso formativo do estagiário; 3. autenticidade – que seja ilustrativo de um percurso de desenvolvimento profissional único e diretamente relacionado com o processo formativo vivenciado; 4. reflexividade - deve incluir evidências de reflexão crítica, demonstrando capacidade de análise e problematização de diferentes dimensões da prática profissional.

A prática educativa é sustentada num processo investigativo, num suporte de investigação-ação focalizada numa dimensão específica da prática educativa, componente este que é traduzido num relatório e defendido em provas públicas.

O Estágio enquanto possibilidade de construção identitária dos futuros professores

Segundo Dubar (1997, p.136), a identidade é compreendida como o “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. A identidade humana, portanto, está em constante movimento de (re)construção, que se dá pelas experiências vividas individual, social e historicamente. No que tange à identidade profissional, Dubar (1997, p.77) afirma que ela depende do espaço formativo para se estruturar, sendo “[...] o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”. Fica evidente, na afirmação do autor, a importância das instituições formadoras para a construção da identidade docente, na medida em que o aluno/professor em formação constrói significados, aprendizagens teóricas e práticas, na relação com os demais colegas, com outros professores, e com práticas vivenciais na academia e na escola de educação básica. Segundo Sarmiento (2009), a construção identitária docente ocorre na interação entre múltiplas experiências formativas, concretizadas em diferentes contextos, em períodos demarcados no tempo, em que a relação educativa com as crianças, os pares profissionais e a comunidade se constituem como alavancas principais.

Assim, a identidade profissional docente se constrói nas diversas experiências sociais, pessoais, familiares, ambientais, enfim, ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor. Segundo Pimenta e Lima (2017a), a identidade docente é epistemológica e profissional; epistemológica por envolver um conjunto de saberes (das áreas de conhecimento, didático-pedagógicos, saberes mais amplos do campo da prática educacional, saberes ligados ao sentido da existência humana), e profissional por constituir um campo específico de intervenção da prática social, para o exercício da qual é exigida certificação

específica e definido um mandato. A certificação é traduzida por um diploma emitido pela instituição credenciada onde o professor terá realizado a sua formação, e o mandato é traduzido pelos regulamentos e estatutos estatais definidores das finalidades da ação docente, das suas funções, dos seus direitos e deveres.

Nesse processo de construção da identidade profissional docente, o Estágio ocupa um lugar fulcral, no qual cada um se confronta com as suas escolhas pessoais, as escolhas sobre o papel sociopolítico da educação, sobre o tipo de profissional que deseja ser, sobre as intencionalidades da educação em que pretende intervir. Carlos Marcelo (2009, p. 109-112) afirma que a identidade profissional deve constituir-se em uma “interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. Em termos gerais, a formação de professores pode desenvolver-se segundo diferentes modelos de formação, dois dos quais se antagonizam: o modelo de racionalidade técnica e o modelo de racionalidade crítica.

Segundo a visão crítica de Gómez (1997), uma formação de professores que assente numa racionalidade técnica apoia-se em três pressupostos: primeiro, a investigação académica produz os conhecimentos necessários ao exercício didático dos professores do ensino fundamental; segundo, o conhecimento académico prepara os professores para situações problemáticas de sala de aula; terceiro, a ligação hierárquica e linear entre a produção do conhecimento científico e sua aplicação prática induz a uma percepção de que também há uma relação linear entre o ensino e a aprendizagem. Neste modelo formativo há uma distância entre quem produz o conhecimento (os académicos, considerados profissionais) e quem aplica o conhecimento (os professores da escola fundamental, considerados proletários). Esta ideia é reforçada por Tardif (2002, p.235) quando refere que “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor”.

Por seu lado, Paniago (2008, p.51) assevera que a formação de professores com base na racionalidade crítica, “supera a prática, ao introduzir os ingredientes: autonomia, visão, reflexão crítica e envolvimento político, atitudes que o professor deve ter diante das questões desafiadoras de sua prática docente”. Os professores são intelectuais críticos e transformadores, que buscam na sua formação teórica e na reflexão sobre a sua experiência as respostas para as questões que se levantam no quotidiano. Enquanto intelectuais críticos e transformadores, Giroux (1997, p.176) situa que os professores devem: “[...] exercer ativamente a responsabilidade de propor questões sérias a respeito do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem ensiná-lo e sobre os objetivos gerais que perseguem”. Nesta linha, o ‘eu professor’, enquanto ser (auto)reflexivo, questionador de si como

pessoa/profissional e das suas interações formativas, obriga a realizar uma procura permanente de uma identidade profissional que envolva encontrar um equilíbrio entre o lado pessoal e o lado profissional no caminho de se constituir como professor.

Gatti (2014), afirma que os currículos na formação inicial de professores ainda se encontram fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria-prática, Estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa. Assim sendo, prevalece uma perspectiva dicotômica, em que a teoria e a prática são elementos dissociáveis e em que a ação pedagógica se reduz à aplicação de modelos, experimentos, estratégias didáticas sem intencionalidades definidas e sem considerar as relações heterogêneas, diversidade ambiental e sociocultural dos alunos, corroborando para a formação de posicionamento acrítico dos professores. Ao contrário desta perspectiva formativa, defendemos o Estágio como espaço de reflexão e investigação, conforme já afirmamos

[...] como um espaço de produção de conhecimento autônomo, construído com a mobilização de saberes teóricos e articulados com um conjunto de competências atitudinais e investigativas, numa simbiose entre o saber, o fazer e o ser (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2017, p 38).

O Estágio, proposto em uma dimensão crítica de produção de conhecimentos, é espaço fértil de aprendizagem de saberes e de construção da identidade docente, na medida em que forneça aos professores, segundo Nóvoa (1992, p. 25), “os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Ghedin e Almeida (2008) afirmam que é preciso investir em uma formação que articule a pesquisa como princípio formativo na docência e que o Estágio se constitua em um espaço propício para essa construção.

Na linha da formação de professores que pugnamos, ou seja, na base da racionalidade crítica em que cada um se assume como pessoa e profissional, o Estágio constitui o contexto central em que cada um se confronta com questões centrais para a sua construção identitária, tais como: O que significa ser professor? Como me sentir respeitado e respeitar os educandos na sua cultura e sua identidade? Como desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que contribua para o desenvolvimento sociocultural, científico, tecnológico, afetivo e humano das crianças e meu próprio?

Acompanhar e analisar processos formativos de alunos que ingressam na formação inicial de professores permite-nos perceber como estes se apropriam do conhecimento e constroem a sua identidade, uma vez que, como nos diz Carlos Marcelo (2009, p. 8), “o conhecimento, o saber tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação

do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”.

Nesse sentido, para analisar como cada sujeito percebe o seu percurso de formação docente no processo de constituir-se professor, no período do Estágio, consideramos as narrativas como o meio adequado para atingir essa finalidade.

O Estágio, as narrativas e a construção da identidade docente

Conforme Hall (2011, p.109), as narrativas pessoais do percurso de formação necessitam ser compreendidas como produzidas em espaços “históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”, o que implica que, ainda que sumariamente, apresentemos a forma como essas narrativas se integram no processo de reflexão sobre o Estágio, no curso de formação de professores dos anos iniciais, em Portugal e no Brasil.

Como se pode observar, nos dois países, o Estágio é um período da formação, que pode ser compreendido a partir dos estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), ou seja, como uma situação em que o estagiário está “dentro/fora”, o que se evidencia em alguns momentos: um deles é o de ver-se na situação de futuro professor, fase em que, na sala de aula, observa as articulações professor-aluno associadas ao conteúdo, ao processo de ensino-aprendizagem e à forma como os alunos reagem a isso; outra é a de ver-se em conflito frente às práticas observadas e sua possível adoção à futura docência, definindo-se pela negação das mesmas, no que resulta num conflito de saber se teria conhecimentos capazes de propiciar um procedimento diferente ao observado; e outro ainda é o de acreditar que na docência se podem adotar modelos de professores que marcaram sua trajetória de estudantes. Diante disso, o Estágio constitui-se por momentos de conflitos, reflexões e tomadas de decisão que envolvem posturas em que a identidade docente oscila entre o ser aluno e o tornar-se professor.

Abrahão (2008, p.14) afirma que com o uso das narrativas buscamos não somente “os fatos que realmente ocorreram, mas os fatos de como o sujeito dessa narrativa os significou ou (re)significou no momento da narração”. Nesse processo, afirma a autora, “o narrador dá um colorido novo àquilo que deseja contar, priorizando fatos e acontecimentos que deseja trazer à tona”. Para a autora, a (re)construção identitária ocorre na elaboração e análise da narrativa ao permitir ao narrador aprender mais sobre si em contexto com a sua história e a história do outro no processo de formação. Assim sendo, a narrativa, segundo Rocha e André (2010, p. 80), “é entendida como uma forma de escrita em que o autor descreve os episódios,

acontecimentos, lembranças e memórias de uma forma peculiar e com riqueza de dados”, razões essas que nos levaram a mobilizar narrativas contidas nos relatórios produzidos pelas estagiárias na fase final do estágio (em Portugal) e nos memoriais de formação no percurso da formação inicial, prioritariamente os que coadunam com o período do estágio (no Brasil), entendidas como centrais para a análise que aqui apresentamos.

Em Portugal as narrativas foram coletadas a partir dos relatórios escritos durante o processo de estágio. Considerados como documentação pedagógica, Parente (2004, p.118) afirma que “enquanto conteúdo pressupõe formas de registro diversificadas que tornam perceptível o que a criança diz e faz e o trabalho que realiza, enquanto processo pressupõe a utilização desses registros para reflexão sistemática sobre o trabalho pedagógico realizado e a realizar”. Também Costa e Nunes, num texto sobre o estágio, nos mostram que “observando, escutando, recordando, atuando e escrevendo, aprendemos de nós e das crianças, da e na profissão” (2016, p. 119), enfatizando a relevância das reflexões escritas para a construção do aprender a ser professor,

No Brasil, a pesquisa que trabalhou com os registros sobre experiências e reflexão de estágio adotou memoriais que, conforme Passeggi (2008, p. 36), permitem “[...] fixar na escrita aquilo que se busca no ar, nas lembranças, nas vivências, o que parece fugir e escapar, é um trabalho, ao mesmo tempo que sedutor e formador, laborioso e desafiador”. Os memoriais de formação foram introduzidos no intuito de obter dados provenientes das reflexões sobre as experiências de vida, escolaridade, conhecimentos e concepções construídas na trajetória de formação dos sujeitos.

Com este pressuposto, do uso das narrativas como fonte de dados, a abordagem qualitativa se fez presente, iluminando os caminhos da coleta e da análise dos dados. Tal proposta se deu por privilegiar a busca das fontes nos ambientes naturais, conforme pontuam Bogdan e Biklen (1994). Seguindo a perspectiva de André (2001, p.54) a abordagem qualitativa permite associar “um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises”, e isso amplia as possibilidades de coletas, enriquecendo as fontes e as análises do pesquisador. No caso da pesquisa, elemento fundante deste texto, coletaram-se as narrativas durante a formação, ou seja, nos cursos de licenciatura (no Brasil) e no mestrado (em Portugal), no período dos estágios, de um total de 16 sujeitos.

O que sinalizam as narrativas das estagiárias sobre as aprendizagens do Estágio para o seu processo formativo

As análises realizadas sobre as narrativas recolhidas mobilizam algumas questões em torno da dimensão do aprender a ensinar como constitutivo da identidade docente percebida pelas estagiárias no estágio. Assim, os dados foram selecionados e analisados a partir das reflexões das estagiárias na sua documentação formativa, de modo que permitissem compreender, em primeiro lugar, o que nos dizem as estagiárias sobre suas percepções do estágio. Aqui situadas, procuramos detalhar esta questão, formulando as seguintes perguntas, as quais orientam o nosso corpus de análise: o que nos dizem as estagiárias sobre as suas principais aprendizagens construídas no estágio? Quais as dimensões da ação docente são identificadas pelas estagiárias? Verifica-se a consciência da articulação entre o eu-pessoal e o eu-profissional?

Os dados analisados foram retirados de narrativas de oito estagiárias portuguesas e de oito estagiárias brasileiras. As estagiárias portuguesas são jovens mulheres entre os 21, 23 anos de idade, em que o estágio a que se referem constitui a sua primeira experiência de docência com crianças, e que se encontravam na fase final da realização do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, no Instituto de Educação, Universidade do Minho, curso este que habilita para a docência como educadoras de infância (crianças dos 0 aos 6 anos⁷) e professoras do 1º ciclo do ensino básico (6⁸ a 10 anos).

As estagiárias brasileiras, são alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, jovens compreendendo entre 23 e 28 anos. Durante o Curso de Pedagogia trabalharam com oito memoriais, sendo um de cada semestre letivo.

Para identificação dos estratos integrados, colocaremos uma inicial correspondente a cada uma das narradoras, seguida de Pt ou Br, consoante se trate de estagiárias portuguesas ou brasileiras. É importante ressaltar que se respeitaram os princípios éticos da pesquisa, adotando-se o Termo de Livre Consentimento dos sujeitos nas pesquisas.

A análise começou por ser fluída, após leituras realizadas várias vezes, de forma a podermos apreender o sentido atribuído por cada narradora às suas falas; posteriormente, organizamos os dados *a priori* num quadro de análise de dupla entrada, tendo colocado na vertical os nomes das estagiárias e na horizontal as principais categorias identificadas (aprendizagens significativas, articulação pessoal e profissional, elementos de apoio

⁷A referência da mesma idade no final da educação pré-escolar e no início do 1º ciclo prende-se com o facto de a legislação portuguesa permitir definir como idade de entrada no 1º ciclo os 6 anos cumpridos até setembro – data de início do calendário escolar - do ano em que a criança completa essa idade, no entanto, no caso de haver vagas, podem também entrar que completem essa idade até ao fim do ano civil respetivo; ou seja, uma criança que complete 6 anos entre janeiro e julho – fim do calendário escolar -, frequentará durante esse período a educação pré-escolar.

referenciados). A nossa preocupação direcionou-se a encontrar as componentes mais relevantes, mais vezes sinalizadas e com as razões mais explicitadas, sem qualquer preocupação comparativa entre estagiárias intra ou inter países. Esta análise foi realizada, de forma cruzada, entre as pesquisadoras/autoras do presente artigo, de forma a ampliar a reflexão entre nós e a validar os resultados da pesquisa.

Em termos de principais aprendizagens, junto às estagiárias de Portugal evidencia-se com muita clareza a importância da observação: “O Estágio chamou-me a atenção para ser mais cuidadosa com estes aspetos, ser mais observadora e atenta ao que as crianças observam, dizem, questionam, fazem, escolhem” (S, Pt); “Em primeiro lugar, considero que a questão da observação e do desenvolvimento dessa competência é fundamental para a nossa formação profissional e pessoal, pois permite-nos observar as crianças, a nossa própria prática e as outras práticas pedagógicas” (L, Pt).

A capacidade de observação, segundo as estagiárias, está na base da reflexão: “Através das reflexões aprendi a ter um olhar mais observador e a ponderar todos os acontecimentos, tornando-me uma profissional mais atenta e com um pensamento mais profundo” (R, Pt); “Durante a minha prática de intervenção, o facto de desenvolver sempre um pensamento reflexivo sobre as experiências vivenciadas, sobre as práticas adotadas, as conquistas, as dúvidas e os receios, possibilitou-me certificar que tenho de guiar a minha ação com uma intencionalidade educativa fundamentada na observação” (HB, Pt).

Por sua vez, a reflexão sustenta a planificação e as tomadas de decisão: “Quando iniciei o projeto de intervenção pedagógica senti alguma dificuldade na planificação das atividades. Esta dificuldade foi ultrapassada com o progressivo conhecimento das crianças e a reflexão sistemática sobre a minha prática pedagógica” (A, Pt); “Uma outra aprendizagem que construí foi que o ato de planear deve ser aberto, flexível, intencional” (L, Pt); “O facto de me ter conduzido por uma prática reflexiva, guiada por atitudes de questionamento das teorias e práticas, com uma posição crítica, levou-me a refletir, desde a primeira semana, sobre as práticas utilizadas, indagando alguns aspetos a melhorar” (S, Pt).

A avaliação é reconhecida como fruto e, ao mesmo tempo, motor deste processo, entendendo-o como cíclico e integrado, seja para a ação com as crianças, seja para construção da identidade profissional: “O processo reflexivo é importante no sentido em que permite recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre a prática educativa, sobre a rotina diária, sobre a gestão dos comportamentos e da sala de aula, sobre a qualidade das relações, não só de criança-criança, mas também criança-adulto e adulto-adulto” (AC, Pt); “O Estágio permite que o professor/educador seja capaz de refletir e ser crítico de si mesmo a fim

de avaliar e compreender o que terá de mudar, no sentido de melhorar a sua prática e de se adaptar ao grupo e às suas necessidades” (J, Pt).

Tão ou mais salientado do que estas capacidades, surge o reconhecimento da criança com agência própria e competência, aspetos sobejamente realçados ao longo dos cursos, sendo enunciados como fundadores de ações pedagógicas reconhecedoras das crianças como cidadãs. Diz-nos a A (Pt) que compreendeu “que as interações e relações que as crianças estabelecem no jardim-de-infância, influenciam o modo como se veem a si próprias e aos outros”; também L (Pt) refere que a principal aprendizagem “foi que escutar a criança é, sem dúvida, deixá-la participar e colaborar ativamente no processo de construção de conhecimento”, afirmando ainda que “Acredito que considerar a criança como agente do processo educativo é dar-lhe a oportunidade de exercer um papel ativo nas diversas dimensões pedagógicas”.

Ora, como nos dizem várias estagiárias, “Através da documentação foi possível registar, descrever, compreender e significar a aprendizagem das crianças e a minha própria aprendizagem” (L, Pt), “Ao documentar e evidenciar situações vivenciadas pelas e com as crianças, estamos a atribuir um significado especial (às mesmas)” (AR, Pt), potenciando atitudes de maior auto-exigência: “O processo de documentar o projeto tornou-se, também, numa das aprendizagens mais relevantes ao longo deste percurso, na medida em que me levou a ser cada vez mais rigorosa no processo de observar, registar e refletir” (A, Pt).

Recorrentemente, a gestão dos comportamentos das crianças é referida como a principal dificuldade encontrada: “Tive de aprender a gerir estes comportamentos, muito através do diálogo, e de algumas atividades em que as crianças refletiam sobre o seu comportamento” (AC, Pt), intuindo que a reflexão sobre a experiência, ao longo do tempo, lhes permitirá saber ajustar as suas práticas no sentido de melhor darem resposta a este aspeto: “Apesar de parecer fácil de conseguir esta postura, ela é difícil de construir e só com mais experiência se consegue chegar a um profissional que consegue perceber quando pode ser mais flexível e quando tem mesmo de assumir uma postura mais exigente” (AC, Pt).

Em termos gerais, analisando as narrativas das estagiárias portuguesas, de imediato constatamos que falam do Estágio como a ação em sala de atividades ou aula, na sua interação relacional e intervenção curricular. Em nenhum caso referem outras dimensões da ação do professor, como sejam a organização e gestão escolar, a participação em equipas educativas, aparecendo estas muito ocasionalmente, e só em casos em que se referem a projetos pedagógicos em que isso faça sentido. Observaram-se ainda, referências à participação ou outra forma de colaboração com pais ou elementos da comunidade.

Na linha de Vander Ven (1981), as estagiárias situam-se num estágio de desenvolvimento designado por *iniciando*, em que os seus papéis e funções se desenrolam no microsistema em que as crianças estão. Lilian Katz (1987) designa esta fase como de *sobrevivência*, designação também utilizada por Huberman (1992), a que acrescenta *descoberta*, em que as grandes preocupações se centram na adequação e na capacidade de realizar tarefas educativas, no controlo do grupo de crianças, na procura que as crianças confiem em si, e no apreço pelos pares e pelos orientadores acerca da qualidade do seu trabalho. Huberman (1992) alia a estes aspetos a presença de alguma inadequação entre a relação pedagógica e a produção de conhecimentos, realçando o grande entusiasmo que normalmente as estagiárias revelam pela experimentação e pela inserção num grupo profissional, bem como pela exaltação da responsabilidade.

Neste processo de construção da identidade docente, a relação e aprendizagem com os professores cooperantes, são entendidas como andaimes fundamentais – “O trabalho em equipa e a colaboração entre docentes, mais propriamente com a educadora cooperante foi, entre outras, das aprendizagens que mais valorizei.” (AR, Pt); “Destaco o trabalho em colaboração com a educadora cooperante e com a professora supervisora de Estágio que, com os seus anos de experiência e conhecimento sobre a “educação pré-escolar me ajudaram a desenvolver a capacidade de sempre fundamentar, e com intencionalidade pedagógica, as atividades planeadas” (A, Pt); O Estágio não se fez apenas de experiências originadas e potenciadas por mim, uma vez que, tanto a professora cooperante, como a professora supervisora, partilharam dicas e experiências, ajudaram-me a superar todas as dificuldades sentidas, ajudaram a aperfeiçoar-me a melhorar as minhas intervenções e a minha visão sobre a criança” (S, Pt), realçando o diálogo como estratégia formativa fundamental.

As jovens estagiárias, as quais se encontram na década etária dos 20 anos de idade, encontram-se num processo de entrada na geração de adultos, traduzindo-se isso no que Sikes (1989) apelida de exploração das possibilidades de vida adulta. É uma fase muito marcada por tomadas de opção fundamentais – o que quero ser? como quero viver? em que me quero referenciar? -, de celebrar compromissos, de maximizar alternativas e, se as circunstâncias permitirem, criarem uma estrutura de vida estável. É, reconhecidamente, uma fase em que, enquanto formadoras, reconhecemos que há um amadurecimento pessoal, expresso nas próprias narrativas: “Aprendi tanto no Estágio! No plano profissional por tudo o que já foi enunciado e no plano pessoal por possibilitar o relacionamento e o trabalho com os outros e oportunidades de lidar com o inesperado, trabalhando assim medos e receios” (A, Pt); “Reflito que junto das crianças também eu tive a oportunidade de crescer e aprender enquanto futura

profissional da educação” (R.Pt); “O contacto com as crianças, com os profissionais e com os referenciais teóricos tornaram possível a construção da minha identidade profissional e, também, a reconstrução da minha identidade enquanto pessoa” (L, Pt).

Prosseguindo com a análise, as estagiárias brasileiras da UFMT/CUR, manifestaram-se sobre o Estágio narrando no seus memoriais como é o caso de LU (Br) “o mais intrigante está sendo a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, que nos levou para um primeiro contato com as escolas de Educação Infantil, conhecendo as diferentes realidades na qual se desenvolve a Educação Infantil”. Assim, manifesta que o Estágio é importante devido ao acesso ao ambiente da docência na Educação Infantil, e alega que “quando se está na academia estudando as teorias, é até fácil, é um mundo ideal de utopia onde somos levados a pensar que tudo é possível e realizável.”

Na narrativa acima, LU expressa sua convicção a respeito das disciplinas cursadas e a contraposição com a realidade e avança ao registrar que “quando se chega à ESCOLA nos deparamos com o real e agora nos perguntamos o que temos de fazer realmente?”. LU (Br) manifesta a importância do Estágio para sua formação docente e narra que a disciplina de Estágio “veio para sacudir de vez as estruturas, pois eu pude refletir sobre o aluno que passa o curso todo copiando, e mais do que isto, pude fazer uma breve observação da prática docente em outro ambiente não escolar, o qual foi muito gratificante” (LU, Br).

Uma outra estagiária BL (Br) observa que “as aulas de Estágio Supervisionado me mostraram que o ensino-aprendizagem não se limita aos espaços escolares. A escola não é a única fonte de informação, acontece na família, na igreja, em instituições não escolares” (BL, Br).

As estagiárias, ao depararem-se com a realidade complexa e então desconhecida, têm que desconstituir conceitos sobre a docência, então construídos em situações de total controle em sala de aula. Trata-se de um formar-se pela reflexão entre o que pré-concebiam e a realidade vivenciada no Estágio. Busca-se em Nóvoa (2010, p. 168) elementos que fundamentam nossa análise quando o autor afirma que “é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável”.

A respeito do Estágio da Educação Infantil, segunda fase na Pedagogia da UFMT/CUR, o memorial de LU (Br) registra que “foi na ida às instituições formais públicas e privadas, que a disciplina de Estágio Supervisionado II nos proporcionou, e fez com que ampliasse uma visão mais carinhosa pela docência”. E observa que “mesmo com as

difficultades e diversidades, é possível sim, fazer o diferente e proporcionar uma educação com dignidade para este país”.

A estagiária avança em suas reflexões analisando que “não apenas em instituições particulares, cheias de recursos, super infra-estruturas, bibliotecas repletas de exemplares, ambientes amplos e arejados, mas também existem escolas públicas e municipais que apesar de não possuírem uma infra-estrutura adequada, possuem profissionais conscientes e preocupados com o ensino e aprendizagem das crianças”. E conclui ressaltando que este tipo de profissional faz “o seu melhor tentando contribuir para a cidadania dessas crianças, e nunca esquecendo que por serem crianças precisam viver esse momento da infância de forma prazerosa e significativa” (LC, Br). A emoção e a consciência de classe parece estar emergindo nas narrativas quando a estagiária expressa que “é de professores com esse perfil que precisamos em nossas escolas, professores comprometidos, criativos, dinâmicos e acima de tudo capazes de enxergar a criança como um todo, um ser complexo e cheio de vontade de apreender” (LC, Br).

Conforme Hargreaves (1998, p. 835), “as emoções estão no coração do ensino”, o que se pode evidenciar no memorial de LC (Br) ao se referir ao desempenho de alguns professores e o que espera do perfil de um profissional comprometido. De outro ponto de vista da análise, as narrativas evidenciam indícios de compreensão da dimensão profissional e social da atividade docente pelas estagiárias e também suas recontextualizações acerca do que pensavam e do modo como alteram e reestruturam suas convicções.

Tardif e Raymond (2000, p.238) apontam que “a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos”. Afirmam os autores que “ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.)”, e concluem que “é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los”. Nessa teia, aponta TA (Br) que “Não há como pensar o estágio separado das outras disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Todas as vivências merecem lugar de destaque. Elas foram a peça chave para atuarmos nos três estágios que tivemos, o Não formal, Educação Infantil e o Ensino Fundamental”. Prossegue a estagiária narrando que “o ser humano é constituído de cultura, linguagem, pensamentos, emoção, inteligência. Entendo que a matriz curricular contempla nossa necessidade de trabalhar com todos esses aspectos, com crianças e adultos” (TA, Br).

Reconhecer em sua formação o que foi significativo para tornar-se professor, conforme Josso (2010, p. 200-201), “exige atenção tanto para as competências adquiridas quanto para as tomadas de consciência efetuadas e os conhecimentos integrados”. Afirmar a autora que este ato “é o primeiro passo para uma reflexão sobre o processo de conhecimento que acompanha o percurso de formação”. As estagiárias evidenciam a fase de exploração do campo da docência, fazendo observações, reflexões, análises e conclusões acerca das vivências significativas para sua construção docente nesta fase inicial do estágio.

Com referência ao estágio de regência, é possível observar o valor atribuído ao planejamento prévio das atividades no plano de intervenção pedagógica nos memoriais. “A gente se unia nos planejamentos, as professoras do estágio, as professoras da sala e nós estagiárias [...] vivemos alguns problemas, mas superamos [...] desde lá a gente vem construindo e aprendendo [...] foi no Estágio que eu me identifiquei mesmo com a profissão” (PR, Br). Ainda sobre este assunto, foi possível perceber que “o período do Estágio é tão angustiante, a gente não tem domínio de sala, a gente não sabe lidar com as crianças, com os professores, é uma fase que exige grandes adaptações e compreensões que nos faz perder o sono.”. Prossegue a estagiária em seu memorial afirmando “o que nos gratifica é o planejamento feito antecipadamente com os orientadores e professor da sala. Não fosse isso, não sei como sobreviveríamos. Dou grande importância ao planejamento no Estágio” (PR, Br). A estagiária revela suas emoções e relações no Estágio.

No exercício da docência, segundo Tardif e Lessard (2012), as relações constituem-se em elementos imprescindíveis de uma situação de ensino e aprendizagem, de um trabalho pautado nas interações humanas e isto foi revelador na narrativa de PR quando revela as interações com os professores no ato de planejar.

No que se refere a indícios de compreensão sobre a dimensão do trabalho docente, MA (Br) assim escreve “Sim, estou praticando a docência, mesmo que ainda timidamente e com os planejamentos da professora regente, mas estou conseguindo ter o domínio da sala, e melhor ainda, as crianças gostam de mim!” (MA, Br). E de forma incisiva a estagiária acrescenta que “as expectativas para minha construção como docente são enormes, tanto quanto o receio em ter que planejar aulas, e conseguir ter o domínio de uma sala, ou se conseguirei ensinar de forma significativa a essas crianças” (MA, Br). Seguindo nessa esteira tem-se o memorial de TAT (Br) “Muitas vezes olhava para os professores e pensava que era fácil, que bastava apenas fazer um curso para aprender a dar aulas e pronto. Hoje posso sentir na pele o que é necessário para se construir um professor”. E prossegue afirmando “estou percebendo como este mundo de ‘ser professor’ é importante. Como é bom ver uma criança

aprender a escrever seu próprio nome e poder contemplar a alegria estampada nos rostinhos”. No final de sua narrativa TAT expressa: “É de emocionar, e isso me dá força para que eu me dedique mais aos meus estudos” (TAT, Br). Nesse processo as estagiárias trabalham conteúdos e experienciam diferentes expressões, refletem e constroem valores e saberes com as crianças, assim, as professoras reavaliam-se continuamente.

JA (Br) revela “Estou buscando através dos professores e das teorias uma referência em busca da minha verdadeira identidade. Estou em processo de construção”. É possível observar na estagiária como estabelece relações entre os conhecimentos desenvolvidos no curso no processo de constituir-se professor. Narra JA (Br) que “Os professores são fundamentais na formação da nossa identidade como docente. Eu costumo observar a ação dos meus professores para tomar como exemplo, seja ele bom ou ruim.”. E continua a expressar a clareza em sua constatação no terceiro ano de Pedagogia, “bom no sentido de tomar como modelo e ter motivação para melhorar e me superar e ruim para eu ter a consciência de um profissional que não quero ser.”. Conclui a estagiária sua narrativa, afirmando “Assim acredito que aos poucos vou construindo e reconstruindo minha identidade” (JA, Br). Nesse mesmo diapasão, a estagiária RO (Br) manifesta que “Os processos de construção da minha identidade docente foram sendo construídos ao longo do curso de graduação. Venho percebendo essa reconstrução através das mudanças de hábitos e comportamentos em família e nas relações sociais”.

As estagiárias apontam o espaço do Estágio como principal componente para a discussão e reflexão das disciplinas do curso em relação ao que observam nas escolas e às práticas partilhadas na regência. Essa manifestação acerca do papel do Estágio na formação docente encontra eco nas afirmações de Pimenta e Lima (2017b) de que o Estágio deve se constituir como

[...] eixo central e articulador do curso todo desde o seu início, com a finalidade de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da práxis educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares que são realizados pelos educadores nas escolas públicas. (PIMENTA; LIMA, 2017a, p.13).

Observa-se em outro registro de MA (Br) “no Estágio é que podemos perceber como damos sentido e significado às propostas que fazemos a nós mesmos como futuros professores. A estagiária conclui que “O meu perfil docente começou quando entrei no curso [...] e se firma no Estágio que passo a ter um pouco de experiência sobre a prática e descubro a grande importância da profissão do pedagogo para a sociedade”. Conforme Rocha e André

(2010, p.80), as narrativas - memoriais de formação - como escritas pessoais contemplam “uma história de formação profissional que pode fomentar reflexões, discussões para se compreender melhor os processos identitários e os caminhos da profissionalidade docente”. As estagiárias designam o Estágio como um período fluído de reflexões, relações e de descortinamento do “ser professor”, posto que (ibid, 2010, p. 31), “há uma re-construção das vivências, uma reflexão sobre fatos e dados que passam a ser vistos de forma diferente”.

Considerações finais

Depois de um intenso navegar de escrita entre um e outro lado do Atlântico, em que cruzamos saberes, experiências, análises e propósitos em torno de interesses de pesquisa e de ação docente conjunta, cumpre-nos agora sintetizar os aspetos que nos parecem mais significativos.

Assim, numa releitura das narrativas que dissecamos, torna-se evidente que a observação e a reflexão sobre a ação são os instrumentos centrais para a aprendizagem da docência. Observar a criança, os seus interesses, a forma como aprendem, as suas competências, a forma como interagem, mas também observar o professor cooperante na sua ação pedagógica, na forma como atende a cada criança, como aproveita as circunstâncias para as tornar significativas, como flexibiliza o seu planeamento, como utiliza estratégias de ensino-aprendizagem, é o ponto de partida para a aprendizagem da ação prática. No entanto, esta só se efetiva como conhecimento profissional quando, alicerçada à reflexão, é articulada com a aprendizagem teórica realizada ao longo do curso. A fase do planeamento é identificada como um período de angústia e de temor ante o desconhecimento do que seja a docência e das atividades que devem preparar para a regência. No entanto narram que, em muitos casos, esta fase foi possível desenvolver com maior tranquilidade devido ao trabalho colaborativo com o professor cooperante da sala em um trabalho de orientação, apoio e reflexão. A referência aos supervisores, professores da universidade, é também indicada mas não da mesma forma que os cooperantes, os que estão dia a dia na sala com as estagiárias; os supervisores são mobilizados para ajudar a estabelecer a relação teoria-prática, para ajudar as estagiárias a construírem formas de elaboração das suas reflexões, de colaborarem na hermenêutica de constituição do conhecimento. As principais aprendizagens explicitadas são maioritariamente de ordem didática, sendo muito pouco significativas, sobretudo nas narrativas das estagiárias portuguesas, as referências a experiências de outras áreas de ação do

professor, tais como as relações com a comunidade escolar, com outros professores, no exercício da gestão e da interação colaborativa com pais.

A aceção de saber prático cotidianamente construído, muito presente nas narrativas, dirige-se à reflexividade produzida sobre a experiência diária, podendo assim traduzir-se por novas aprendizagens. No dia-a-dia os professores experienciam situações quer com as suas crianças quer com os pais das mesmas e/ou outros elementos das comunidades, quer ainda com outros membros do seu contexto de trabalho. Tais situações podem ser potenciadoras de aprendizagem profissional se forem sujeitas a uma reflexão crítica partilhada quer com os pares, quer com as ciências da educação e com as ciências da especialidade. Passar da repetição mecânica dessas situações ao questionamento das mesmas e à sua reinvenção, resulta numa ‘experiência formadora’, definida por Josso (2004, p. 48) como “articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”, as quais dotam de sentido as trajetórias profissionais.

Quando os estagiários e seus formadores falam sobre o que fazem, estão a pensar na própria ação, o que pode introduzir novas condições na construção do saber profissional.

Nas narrativas, foi possível perceber com clareza movimentos identitários ilustrados por meio de reconstrução da interpretação das vivências dos estagiários e das reflexões ilustradas sobre factos, dados e passagens que passaram a ser vistos de forma diferente após o Estágio, o que lhes possibilita projetarem-se como profissionais a partir das análises desenvolvidas sobre as suas experiências. A perspetiva de formação promovida nos Estágios da UFMT e da UM é entendida como um processo dinâmico, partilhado entre os atores sociais que a constroem, apoiante de um desenvolvimento profissional integrado no âmbito do desenvolvimento pessoal; ou seja, uma formação orientada para a autonomização, a partir da reflexão dos saberes construídos nas práticas, com participação ativa dos atores sociais implicados, considerando a importância da reflexão em ação e a construção de saberes integrados, o que é notório nas narrativas recolhidas.

Também para nós, enquanto formadoras e pesquisadoras de diferentes países, a realização de pesquisas centradas em objetos de estudo comuns, no estrito respeito pelas idiossincrasias próprias de cada país, na medida em que obriga à descentração e ao atendimento de particularidades, permite aprofundar o conhecimento sobre formação de professores, abrindo pistas constantes para o redimensionamento destas matérias.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória – memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008

ANDRÉ, M. D. A. Pesquisa e Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. P. 1-5.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 16 maio 2006. P. 1-5.

_____. Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção I. P. 8-12.

_____. Resolução CNE/CP nº 01 de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 ago. 2017. Seção I. P. 26.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. USA, 24, 1999, p. 249–305.

COSTA, C.L ; NUNES, S. Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi! **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.25, n 47, 2016, p.119-136.,

DUBAR, C. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto, 1997.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n.57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A.. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EDUFMT, 2008, p.123-148.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARGREAVES, A. The Emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, v.14, n.8, 835-854, 1998.

HUBERMAN, M. Teacher Development and Instructional Mastery, in Hargreaves e Fullan (Eds.), **Understanding Teacher Development**, Londres, Cassell y Teacher College Press, pp. 122-142, 1992.

JOSSO, Marie. Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340p.

KATZ, L, Teacher Education for Early Childhood Education, **The international encyclopedia of Teaching and Teacher Education**, Londres, Pergunson Press. 1987.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> . Acesso em: Maio de 2014.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1992.

NÓVOA, A.. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: A. NÓVOA; M. FINGER (orgs.), **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal/São Paulo, EDUFRRN/Paulus, p. 155-188, 2010.

PANIAGO, R. N. **Professores do Campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – IE/UFMT, Cuiabá. 2008.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v.53, n.39, p.76-103, 2015.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T; ROCHA, A. S. O estágio curricular supervisionado e o programa brasileiro de iniciação à docência: convergências, tensões e contributos. **Revista Portuguesa de Educação** , v.30, n 2, p. 33-58,2017.

PARENTE, C. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. 2004. In https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf

PASSEGGI, M. da C.. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte de tecer uma figura pública de si. In: _____; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008. p.27-42.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017a.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência. Duas faces da mesma moeda? **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017b – UFMA – São Luís/MA.p.1-15. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf. Acesso: em 10 de jan de 2018

PORTUGAL. **Decreto-Lei 46/1986, de 14 de abril** - Lei de Bases do Sistema Educativo.

_____. Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

_____. Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, de acordo com os princípios do Processo de Bolonha.

_____. Decreto-Lei nº 79/2014. Procede à revisão do regime aprovado pelo Decreto-Lei nº. 43/2007, de 22 de fevereiro.

ROCHA, S. A. da; ANDRÉ, M. E. A.. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espaços da formação docente. In: (ROCHA, Simone Albuquerque da. (org). **Formação de professores: licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p.77-92.

SARMENTO, T. As Identidades Profissionais em Educação de Infância. **IREvista Locus SOCI@L**, nº 2, pp. 46–64, 2009.

SIKES, P. The life cycle of the teacher, in Ball e Goodson (Eds.), **Teachers Lives and Careers**, Londres, The Falmer Press, pp. 27-60, 1989.

SILVESTRE, M.. In: ANDRÉ, M. (Org.). Práticas de Estágio no Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP/GUARULGOS. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 165-188.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. ; RAYMOND, D.. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73. dez. Campinas, 2000.p. 209-244.

VEN, V. "Patterns of career development in group care", in Ainsworth e Fulcher (Eds.), **Group care for children: concepts and issues**, New York, Tavistock Publications. 1981.

SOBRE AS AUTORAS:

Teresa Sarmento

Doutora em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Auxiliar da Universidade do Minho, do Departamento de Ciências Sociais da Educação. Pesquisadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. Pesquisa e escreve sobre formação de professores, identidade docente e educação da infância. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt

Simone Albuquerque da Rocha

Doutorado em Educação/UNESP, Pós-doutorado em Educação/PUC-SP. Professora associada IV da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Líder do grupo de pesquisa Investigação/CNPq, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR e professora de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia/UFMT/CUR. Pesquisa e escreve sobre formação de professores em diferentes níveis e modalidades e narrativas de formação docente. Email: sa.rocha@terra.com.br.

Rosenilde Nogueira Paniago

Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade do Minho, Portugal. Professora do Instituto Federal Goiano. Líder do grupo de pesquisa Educação do Instituto Federal Goiano e faz do grupo Investigação da Universidade Federal de Mato Grosso, com pesquisas nas áreas de formação de professores, saberes docentes, ensino de ciências e educação do campo. Atua como professora de ECS e Didática. Email: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br.

Recebido em: 23 de março de 2018
Aprovado em: 17 de maio de 2018